

Ruhloff, Jörg

Versuch über das Neue in der Bildungstheorie

Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 3, S. 411-423



Quellenangabe/ Reference:

Ruhloff, Jörg: Versuch über das Neue in der Bildungstheorie - In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 3, S. 411-423 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-68250 - DOI: 10.25656/01:6825

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-68250>

<https://doi.org/10.25656/01:6825>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 44 – Heft 3 – Mai/Juni 1998

Essay

- 331 HORST RUMPF
Das kaum auszuhaltende Fremde. Über Lernprobleme im
Horror vacui

Thema: Empirische Lehrerforschung

- 343 KARL OSWALD BAUER
Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von
Lehrerinnen und Lehrern
- 361 KARIN SCHÄFER-KOCH
Bedingungen des Medieneinsatzes in der Gymnasialen Oberstufe.
Ergebnisse einer vergleichenden Studie an Gymnasien in den alten und
neuen Bundesländern
- 379 BERND FIEGE/RAINER DOLLASE
Evaluation Kollegialer Beratung in Gruppen von Lehrern und
Lehrerinnen

Diskussion

- 397 VOLKER SCHUBERT
Kooperatives Lernen lernen? Zur Diskussion über das Bildungswesen
in Japan

Weitere Beiträge

- 411 JÖRG RUHLOFF
Versuch über das Neue in der Bildungstheorie

Besprechungen

- 425 KLAUS PRANGE
Heinz-Hermann Krüger: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. II.)
Klaus Harney/Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. III.)
Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. IV.)
- 430 VERA MOSER
Berno Hoffmann: Das sozialisierte Geschlecht. Zur Theorie der Geschlechtersozialisation.
- 432 UTE SIEBERT
Rainer Loska: Lehren ohne Belehrung. Leonard Nelsons neosokratische Methode der Gesprächsführung.
- 435 DIETFRIED KRAUSE-VILMAR
Margarete Götz: Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus. Eine Untersuchung der inneren Ausgestaltung der vier unteren Jahrgänge der Volksschule auf der Grundlage amtlicher Maßstäbe.
- 439 PETER MARTIN ROEDER
Arnold J. Heidenheimer: Disparate Ladders. Why School and University Policies Differ in Germany, Japan, and Switzerland.
- 445 FRIEDHELM SCHÜTTE
Günter Pätzold: Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals 1752–1996. Quellen zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland (2 S.)
- 447 NORBERT VOGEL
Rainer Brödel (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Diagnosen, Ansätze, Konsequenzen.

Dokumentation

- 451 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1997
- 483 Pädagogische Neuerscheinungen

Versuch über das Neue in der Bildungstheorie¹

Zusammenfassung

In der Bildungstheorie ist der Bildungsbegriff i. d. R. als eine Konstante angesetzt worden, die zwar Neues zu erfassen erlaubt, als kategorialer Rahmen jedoch keinen Neuerungen unterliegt. Vor diesem Hintergrund entwickelt der Beitrag die These, daß geschichtlich tatsächlich kategoriale Veränderungen im Bildungsbegriff zu konstatieren sind und daß derartigen, vermutlich stets durch rhetorische Umstimmung eingeführten Neuerungen eine Berechtigung auch nicht von vornherein abgesprochen werden kann. In der Konsequenz kategorialer Neuerungen liegt es, daß nicht nur die Rede von der „einen Bildungstradition“, sondern auch die gleichwohl fortgesetzt erhobenen Wahrheitsansprüche von bildungstheoretischen Sätzen insgesamt in Frage gestellt erscheinen. Eine Umstellung des pädagogischen Vernunftgebrauchs auf Problematizität könnte geeignet sein, diesem Dilemma zu entgehen.

I.

Der Gegenstand, an dem ich mich versuche, ist geeignet, vor allem Weiteren schwere Wolken von Bedenken bereits auf die Solidität der Themenwahl zu lenken. Einigen solcher skeptischer Bedenken werde ich über eine ziemlich lange Strecke folgen, nicht zuletzt, weil sie Gelegenheit geben, begriffliche Unterscheidungen einzuführen und die Fragerichtung zu verdeutlichen.¹

(1) Ein erster skeptischer Vorbehalt kann etwa so lauten: Läßt sich über das Neue im allgemeinen, und sei es auch beschränkt auf Bildungstheorie, überhaupt etwas Vernünftiges sagen? Ist das ein theoriefähiger Gegenstand? Oder liegt nicht vielmehr in der Logik des Wortes „neu“ bzw. „das Neue“ ebendies, daß es sich – strenggenommen – aller Theorie entzieht und allenfalls ein Ausdruck für deren Grenze ist? Denn einen Sachverhalt als „neu“ zu bezeichnen bedeutet doch wohl, unter anderem zu bekunden, daß er „unerwartet, überraschend, unerhört“, verwunderlich, vielleicht auch „wunderbar“ erscheint (MOLTMANN 1984, Sp. 726), daß er mithin überschreitet, was abzusehen war. Das Neue wäre demzufolge dasjenige, was nur mehr *nach* seinem Eintritt hermeneutisch und historisch-empirisch zu konstatieren wäre, worüber aber nicht im Vorhinein irgendwie lehrreiche Betrachtungen anzustellen wären. Das Im-voraussehen-Lassen gehört jedoch zum Begriff von Theorie. Das „Neue“ hingegen wäre die Bezeichnung für etwas, worauf Theorien zwar im allgemeinen gefaßt sein mögen, aber doch nur in dem Sinne eines bestimmten Ausdrucks für das, was im Unbestimmten bleibt und der Sache nach gerade kein Gegenstand vor-

1 Erweiterte Fassung eines Referats beim Gedenk-Symposion zu Ehren von HERWIG BLANKERTZ am 18. und 19.10.1997 im Seminar für Wirtschaftspädagogik der Universität Göttingen.

ausschauender, „theoretischer“ Einsichten ist. Dagegen sprechen nur scheinbar die in unserer Zeit vorgetragenen Überlegungen zur „Entstehung des Neuen“ (KUHN 1978) im wissenschaftlichen Erkenntnisprozeß. Charakteristischerweise entstammen sie einem wissenschaftshistorischen Forschungszusammenhang. Insofern bringen sie genau genommen nicht das Neue, sondern das Vergangene, also das bekannte „Neue“ in den Blick und extrapolieren aus den Umständen von dessen Entstehung ein allgemeines Muster des Gestaltwandels wissenschaftlichen Wissens. Dementsprechend scheint der Ertrag dieser Theorie des Neuen vor allem für die Etablierung und Konsolidierung von Wissenschaften und nicht für die Förderung von Originalität nützlich zu sein. Eine indirekte Bestätigung dafür liegt in dem Umstand, daß die deutsche Erziehungswissenschaft KUHNs Paradimentheorie vorzugsweise aus Besorgnis um die eigene Normalität rezipiert hat, kaum hingegen aus Sorge um ihre Produktivität. Das aus der hermeneutischen Vergangenheitsperspektive in den Blick genommene Neue ist gleichsam schon gezähmt und an das Alte angebunden. Es folgt erkannten Regeln, nach denen – unter Voraussetzung von Regelkonstanz – wissenschaftliches Wissen neu entsteht bzw. Anerkennung findet. Dieses mustergerichte Neue ist aber sozusagen nicht das neue Neue, sondern Neues von der alten Sorte. Das wirklich Neuartige scheint demgegenüber gerade dadurch gekennzeichnet werden zu müssen, daß es sich bekannten Regeln und Mustern entzieht, solange es als neuartig beurteilt wird. Aber ist von ihm darüber hinaus mit Gewinn an Einsicht noch Weiteres zu sagen?

(2) Ein zweiter skeptischer Einspruch gegen die Thematisierung des Neuen kann auf den Nenner gebracht werden, ob, wenn überhaupt ein Gebiet der theoretischen Pädagogik, dann ausgerechnet Bildungstheorie etwas Neues zu bieten hat und über Neues zu sprechen kompetent ist oder ob nicht vielmehr das, was sie denn dazu beizutragen hätte, nach Qualität und Quantität der Beachtung kaum wert sei. Wäre dazu nicht eher eine „empirisch ausgerichtete Bildungsforschung“ geeignet (KRÜGER 1997, S. 248)? So werden wir ja in jüngster Zeit bis zum Überdruß belehrt. – Wäre, so legt KRÜGER nahe, Bildungstheorie zu Neuem nicht erst künftig kompetent, nachdem sie, wie es heißt, zu einer „kritischen“, also sozusagen KRÜGER-kritisch geworden sein wird; denn der Begriff der Kritik war doch in der Pädagogik schon einmal anders besetzt. Jetzt hingegen soll als „kritisch“ gelten, dauerhaft verklebt zu sein mit der modernisierten Halbbildungsgesellschaft und „reflexiv“ angepaßt an deren „ökologische Großgefahren“, an „die Krise der Arbeitsgesellschaft“, an die Informations- und die individualisierte Risikogesellschaft (ebd., S. 251). Das letzte Postulat wiegt indessen wohl nicht besonders viel, da seinem Autor wichtige der zu seinen Menetekeln bereits vorliegenden bildungstheoretischen Überlegungen und Entwürfe entgangen zu sein scheinen.² Und was seine Reklamation empirischer Bildungsforschung anlangt, so ist von dieser bildungstheoretisch Neuartiges nicht zu erwar-

2 KRÜGERS Urteile über die Lage der Disziplin ‚stützen‘ sich nicht zuletzt auf Auslassungen: So werden z. B. frühe bildungstheoretische Analysen zur Problematik der Informationstechnologie (MEDER 1987) oder zum Wandel der Bedeutung von Arbeit (FISCHER 1987) ausgespart (KRÜGER 1997, S. 241 f.). An gründlichen Recherchen mangelt es auch in anderen KRÜGER-Texten (vgl. z. B. KRÜGER 1994; s. dazu K. MOLLENHAUER 1996). Man kann insgesamt den Eindruck einer disziplinpolitisch motivierten Kampagne gewinnen (vgl. auch HARNEY/KRÜGER 1997).

ten; denn mit der Sachstruktur empirischer Forschung ist, ohne daß dies etwas gegen sie besagte, unweigerlich die Stilllegung der Arbeit an den sie leitenden Kategorien und Begriffen, in unserem Fall mithin die Ruhigstellung einer als bekannt und anerkannt supponierten begrifflichen Bedeutung von „Bildung“, verkoppelt. Hinzu kommt, daß ein für empirische Bildungsforschung brauchbarer Bildungsbegriff schwerlich anderes enthalten kann, als „was man im allgemeinen unter“ Bildung „versteht“, was also – analog zu SCHLEIERMACHERS Bemerkung über Erziehung – „als bekannt vorauszusetzen“ ist, demnach etwa: Bildung ist ‚Veränderung oder Entwicklung von Menschen aufgrund von Sozialisation, Lernen und Erfahrungsverarbeitung‘, sei es innerhalb oder außerhalb der dafür vorgesehenen und dementsprechend benannten Institutionen. Gegen solche Forschungen ist, um es noch einmal zu betonen, nichts einzuwenden. Sie folgen einem der vom deutschen Wortspiel ‚Bildung‘ bereitgestellten Bedeutungszüge und verhelfen diesem zu einer effektiven operationalen Verwendung. Mit anderen im Begriffswort ‚Bildung‘ registrierten Bedeutungen, insbesondere mit ‚Bildung‘ im Sinne einer pädagogisch begründeten und gedanklich bestimmt umrissenen Aufgabe, hat jene neutralisierte, mit großen Händen empirisch beim Schopfe gepackte oder auch feinsinnig biographie-hermeneutisch erastete Bildung qua Lernen, Entwicklung, Veränderung, Erfahrung und (soziologisch gedeuteter) ‚Reflexivität‘ in sozial regenerativer und identitätsaufbauender Funktion jedoch wenig oder gar nichts zu tun. Vor allem aber, und darum geht es im Augenblick, fördert die ‚Bildung‘ der Bildungsforschung wenn zwar auch Neues, so doch nichts Neuartiges und keine bildungstheoretische Einsicht in die Bedeutung des Neuen zutage. – Dies festzustellen wäre allerdings nur bemerkenswert, falls, wie noch nicht abgemacht ist, in Beziehung auf diesen Gegenstand überhaupt Einsichtserwartungen berechtigt sind.

Gegen derartige Erwartungen könnte – gewichtiger als die eben diskutierten Einwände – die Beobachtung sprechen, daß nicht nur Klassiker der deutschen Bildungstheorie wie WILHELM VON HUMBOLDT, sondern auch unbestritten bedeutsame Bildungstheoretiker unseres Jahrhunderts so von ‚Bildung‘ reden, als ob deren Begriff bzw. deren Idee nun einmal feststehe und keiner Neuerung bedürfe oder fähig sei. Spricht nicht zum Beispiel TH. W. ADORNOS „Theorie der Halbbildung“ unbeschadet des mannigfaltigen und subtilen Neuen, das sie zu sehen gestattet, vom Bildungsbegriff gleichwohl derart, daß an ihm – schmerzlicherweise – nicht zu rütteln, sondern „der Anachronismus an der Zeit“ sei, „an Bildung festzuhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog“ (ADORNO 1962, S. 192)? Wohl fügte er dem hinzu, dies sei nur möglich in der Form kritischer „Selbstreflexion auf die Halbbildung“, zu der Bildung aufgrund ihrer Verstrickung in den „unversöhnten gesellschaftlichen Antagonismus“ (S. 170) „notwendig wurde“. Aber diese Erläuterung berührt – logisch betrachtet – nicht die begriffliche Identität und Einzigkeit von ‚Bildung‘. Gerade das jedoch, eine Veränderung des begrifflichen Rahmens von ‚Bildung‘ und nicht nur Veränderungen ihrer Realisierungsbedingungen, müßte vorausgesetzt werden dürfen, wenn bildungstheoretisch von etwas Neuem qua Neuartigem die Rede sein kann.

Zu einem ähnlichen Befund wie für ADORNO führt m.E. auch der Beitrag zur jüngeren Bildungstheorie, der, wie es HEINZ-JOACHIM HEYDORN (1980) getan hat, ganz ausdrücklich eine „Neufassung des Bildungsbegriffs“ anspricht. Auch seine

Analysen brachten Neues prägnant und in beeindruckender Fülle zur Sprache. Aber der begriffliche Rahmen – nach HEYDORN der dem Bildungsbegriff eingeschriebene Widerspruch zur Herrschaft – bleibt konstant. Er muß – so scheint es – konstant gehalten werden, um in einer so gewaltigen Anstrengung, wie HEYDORN sie auf sich geladen hatte, die spannungsreichen inhaltlichen Wandlungen der Bildungsaufgabe in der Geschichte umfassen und in ihrer Kontinuität und Diskontinuität zusammendenken zu können. Wenig gute Aussichten demnach für Neuartiges in der Bildungstheorie!

(3) Schließlich braut sich noch eine dritte und die im Zusammenhang dieses Symposions wichtigste Wolke von Bedenken gegen den thematischen Gegenstand zusammen, wenn wir uns an HERWIG BLANKERTZ erinnern. Daß er pädagogisch Neues in Theorie und Praxis scharfsinnig und tatkräftig auf den Weg gebracht hat, steht dabei nicht zur Debatte. Die Frage ist vielmehr, was er von der *Kategorie* des Neuen in der Pädagogik bzw. von der Möglichkeit kategorialer bildungstheoretischer Neuerungen hielt. Und da lautet die Antwort, daß er zu beidem zumindest ein gebrochenes, wenn nicht sogar ein überwiegend ablehnendes Verhältnis hatte. Im deutlichen Unterschied zu einem seiner akademischen Förderer, ERICH WENIGER (vgl. 1975, bes. S. 45 ff.), kommt schon das Vokabular „neu“ oder „das Neue“ in HERWIG BLANKERTZ' Schriften eher selten und beiläufig vor und, soweit ich weiß, nie mit einer substantiellen Akzentuierung. Das hängt äußerlich gewiß damit zusammen, daß die Wörter „neu“ oder „das Neue“ im öffentlichen und speziell im pädagogischen Sprachgebrauch des ersten Drittels unseres Jahrhunderts mit einer eigentümlich positiv-erwartungsvollen Klangempfindung aufgeladen waren, die die jüngere Generation nach der Erfahrung des Zweiten Weltkrieges nicht mehr mitvollziehen mochte. Es weist jedoch auch auf tiefer liegende Gründe zurück, die die theoretisch-pädagogische Einstellung und insbesondere die bildungstheoretische Überzeugung betreffen. HERWIG BLANKERTZ hat oft und unmißverständlich von der „Theorie der Bildung“ in einem Sinne gesprochen, dem zufolge der Bildungsgedanke im Rahmen der europäischen Tradition um einen unveränderlichen Kern oder eine „Grundstruktur“ kreist, die er als „Befreiung des Menschen zu sich selbst, zu Urteil und Kritik“ umschrieb (u. a. 1979, S. 41 ff.). Insofern diese Grundstruktur als konstant und kohärent unterstellt ist, wird damit zugleich etwas *kategorial* Neues in der Bildungstheorie ausgeschlossen. Die These von der „grundlegenden(n) Wahrheit einer jeden Wissenschaft von der Erziehung“, die den „emanzipatorische(n) Charakter der Erziehung ... auch dann“ noch als „gegeben“ anerkennt, „wenn ... Erzieher und Lehrer gehalten sind, nur die Bewahrung des Vorgegebenen zu wünschen, nur Gehorsam, Einübung, Nachahmung und Nachfolge zu verlangen“ (ebd., S. 39), unterstreicht nun aber mit stärker kaum zu wählenden Worten die begrifflich-strukturelle Konstanz und Kohärenz von Erziehung mitsamt der in sie eingeschriebenen Bildungsidee.

HERWIG BLANKERTZ' gebrochene und eher zu starker Zurückhaltung neigende Einstellung zum Neuartigen kann an noch einem weiteren Indiz erhärtet werden. Er hatte nämlich eine große Sympathie zu einem nahezu unbekannt gebliebenen, ihm jedoch auf die denkbar subtilste Weise vertrauten Schriftsteller namens EMMANUEL GOLDSTEIN. Dieser GOLDSTEIN begründete die seltsame Wissenschaft der „rückwärtsgewandten Futurologie“. Diese wiederum fußt, so-

weit ich sie zu verstehen glaube, auf dem Theorem, daß in der Geschichte der menschlichen Kultur ein und derselbe Grundantagonismus bzw. „Grundwiderspruch“ bewegt werde, dessen glückliche Auflösung offen, jedenfalls nicht mit theoretischer Gewißheit vorauszusehen sei. Das schließt – trotz allen wünschenswerten Fortschritts – grundlegende Neuerungen aus. So wird auch verständlich, warum GOLDSTEIN (1984, S. 51 f.) beispielsweise, und dies höchstwahrscheinlich mit HERWIG BLANKERTZ' Zustimmung, eine seiner literarischen Personen „das kleine Glück in der privaten Sphäre“ loben und, wodurch es gewährleistet wird, „eine gute Politik“ nennen lassen kann, während „alles andere ideologisches Geschwätz und hohle Phraseologie“ bleibe. Spezifischer noch für den jetzigen Problemkontext ist die Grundaussage der letzten GOLDSTEINSchen Publikation „Ein Interview mit den Mythologen der technischen Zivilisation“ (1978). Darin nimmt jener Geschichte produzierende Grundantagonismus die Gestalt des Widerstreits zwischen PROMETHEUS alias SKINNER und EPIMETHEUS alias ADORNO an. PROMETHEUS-SKINNER, die Verkörperung der unbegrenzten Machbarkeit des Neuen, steht für die These der offensichtlichen „Menschlichkeit der Technik“, die bislang bedauerlicherweise deswegen noch nicht voll zum Zuge gekommen sei, weil der „technische Charakter des Menschen ... nicht eingesehen“ wurde (GOLDSTEIN 1978, S. 1 u. 15). EPIMETHEUS-ADORNO, die Verkörperung der Zurückhaltung vom Neuen, vertritt demgegenüber antithetisch die Sorge davor und das Leiden daran, „daß dem Menschen die eigene Herrichtung als Anhängsel der Maschinerie zum Trugbild einer Nähe zu sich selbst und seinen Bedürfnissen gerät“ (ebd., S. 19). Die Quintessenz des unauflöslchen, epimetheisch-prometheischen Widerstreits aber, so legt GOLDSTEIN nahe, liegt in zweierlei: zum einen darin, „daß [weder PROMETHEUS noch EPIMETHEUS] sich durchsetzt [damit nicht] das ‚Übel‘ der Freiheit ... unter den Menschen weiter verbreitet“ werde (S. 23 f.). Zum anderen liegt die Quintessenz darin, daß angesichts eines „technischen Zeitalters“, von dem der Erzähler „bestürzt“ ist (S. 24) – angesichts, wie EPIMETHEUS bemerkt, „künstlicher Besamung, experimenteller Biochemie, chirurgischer Embryologie, Legefabriken, Gebärfabriken“, angesichts der Verwandlung von „Nutztieren ... in die Maschinen ...“, als die sie der famose DESCARTES definiert hat“, und angesichts der Erwartung einer bevorstehenden analogen Eigenkonstruktion des Menschen (S. 21 f.) –, heute eher das epimetheische Prinzip gestärkt werden müßte.

GOLDSTEINS Gedanke entspricht genau dem, was HERWIG BLANKERTZ am Schluß seiner „Geschichte der Pädagogik“ hervorgehoben hat: Trotz eines nicht mehr zurückzunehmenden „szientistischen Votums für die Wissenschaft“ bleibe die Pädagogik „um ihrer kritischen Funktion willen an die Überlieferung von Philosophie und Umgangsweisheit rückgebunden“ (1992, S. 307). Die „kritische Funktion“ der Pädagogik steckte also für ihn, wie er auch in systematischer Intention betont hat (BLANKERTZ 1979, S. 44), überraschenderweise nicht im Neuen, sondern in der „Tradition“ bzw. – im Sinne von GOLDSTEINS „rückwärtsgewandter Futurologie“ – allenfalls in demjenigen Neuen, das in die Tradition oder in dem die Tradition einbehalten bleibt.

II.

Ohne alle diese schwerwiegenden Bedenken jetzt im einzelnen zerstreuen zu können, möchte ich daran festhalten, daß es berechtigt ist, vom Neuen in der Bildungstheorie zu sprechen. Mit dem Neuen ist dabei speziell das kategorial Neue gemeint im Unterschied zum Neuen im Rahmen einer kohärenten, regelnden und relationale Konstanz verbürgenden Kategorie. Kategorial nenne ich die logische Funktion, eine Regel zu geben. Es interessiert also, um eine naheliegende Analogie zur Verdeutlichung heranzuziehen, nicht der neue Hut, sondern daß neuerdings Hüte getragen werden, während es zuvor niemals welche gegeben hat. In Abwandlung auf Bildungstheorie bedeutet das die These: Die Idee der ‚Bildung‘ ist nicht als eine begriffliche Konstante zu denken bzw. zu postulieren, sondern als eine Variable, ohne damit schon ihre regulierende Funktion einzubüßen. Der Bildungsbegriff selbst und nicht nur das, was er unter verschiedenen geschichtlichen Bedingungen inhaltlich in sich aufnimmt, kann dieser These zufolge rechtmäßigerweise umgedacht werden. Es gibt m. a. W. in der Bildungstheorie nicht nur – im Gefolge des geschichtlichen und gesellschaftlichen Wandels – immer wieder Neues zu sehen, wie auch von den eben erwähnten Konzepten durchwegs eingeräumt wird, sondern es gibt darüber hinaus ein neues bildungstheoretisches Sehen und Erkennen (vgl. FUNKE 1979, S. 202). Auch die Vernunft kann sich in ihren transzendentalen Formgebungen, zu denen die Bildungsidee gezählt werden kann, ändern (ebd., S. 144).

Bevor diese These weiter expliziert und plausibilisiert wird, dürfte ein kleiner Exkurs nützlich sein, der den Begriff des kategorial Neuen von dem anderen eines absolut Neuen, mit der er verwechselt werden könnte, abgrenzt. Die Vorstellung oder – besser – die Unvorstellbarkeit eines gleichwohl geglaubten absolut Neuen und ganz Anderen entstammt der Prophetie, Eschatologie und Apokalyptik der jüdisch-christlichen Religion (MOLTMANN 1984, S. 725 ff.). Sie bleibt dem Begriff von Theorie in einem streng phänomenalen Sinne völlig fremd. Das hat nicht daran gehindert, daß ‚Neues‘ mit Absolutheitsbedeutung in der pädagogischen Literatur, gerade auch in der des 20. Jahrhunderts, eine beträchtliche Rolle gespielt hat und noch immer spielt. Einmal abgesehen von den kommunistischen und faschistischen Wahnexperimenten, den neuen Menschen herzustellen, geistert das absolut Neue beispielsweise herum in der reformpädagogischen Kindsanbetung MARIA MONTESSORIS und ELLEN KEYS, aber – auf intellektuell ungleich höherem Niveau – auch in der messianischen Inspiration von HEYDORNS Gedankenbewegung. Es spukt im BLOCHschen Utopismus und in den von ihm infizierten pädagogischen Hoffnungsapostolismus sowie – aktuell – in einer gewissen Version des ebenfalls pädagogisch inseminativen LEVINASSchen Anderen als dem schlechterdings Überanderen.³ Auf solches absolut Neue zielen meine Überlegungen nicht, und damit kann m. E. eine detheologisierte Bildungstheorie (vgl. BALLAUFF 1989, S. 133) – über die begriffsbereinigende, kon-

3 Innerhalb der Grenzen von Vernunftgebrauch dürfte die äußerste Möglichkeit einer pädagogisch-produktiven LEVINAS-Rezeption erreicht sein von KLAUS-MICHAEL WIMMER (1988) und JAN MASSCHELEIN und K.-M. WIMMER (1996). Zur LEVINAS-Kritik s. KLAUS SCHALLER (1987, bes. S. 279 f.).

statierende Abgrenzung hinaus – generell nichts anfangen. Die begriffliche Differenz zwischen absolut und kategorial Neuem in Erinnerung zu halten dürfte heute jedoch bildungstheoretisch nötig sein; vor allem deshalb, weil sie in der – erst mit der Neuzeit aufkommenden – Emphase des „Neuen“ häufig verwischt wurde. Vielleicht ist diese Differenzverwischung infolge des spätmittelalterlichen theologisch-philosophischen Gebrauchs von ‚Bildung‘ bei MEISTER ECKHART – auch er strebte ja durch „Entbildung“ und „Überbildung“ einen gänzlich erneuerten Menschen an (vgl. HELMER 1997, S. 192 ff.) – unterschwellig in das klassisch deutsche Bildungsdenken eingesickert. Eine Vermischung von kategorial und absolut Neuem konnte zudem durch einen frühen bildungstheoretischen Gedanken insinuiert werden: durch PLATONS Lehre von der Periaagogé, der im Bildungsvorgang erforderlichen Umkehrung der Blickrichtung und des ganzen Menschen, die der Bildung aus christlicher Perspektive den Anschein einer Ähnlichkeit mit der religiös verstandenen, absolut erneuernden *Conversio mentis* verleihen konnte.

Nach diesem Exkurs nun zu einigen Explikationen und Plausibilisierungen der These von kategorialen Neuerungen in der Bildungstheorie. Zunächst einmal kann festgestellt werden, daß kategoriale Neuerungen im Bildungsbegriff geschichtlich tatsächlich vorgekommen und beiläufig auch von der pädagogischen Historiographie registriert worden sind. Im Banne eines fortschritts- oder entwicklungsgeschichtlichen Modells von Geschichtsschreibung wurden sie jedoch überwiegend nicht als solche dargestellt. Oder es wurde, wie in der pädagogischen Gedankengeschichte THEODOR BALLAUFFS und KLAUS SCHALLERS (1969 bis 1973), zwar die Singularität und Unableitbarkeit theoriegeschichtlicher Neuerungen gewahrt, jedoch derart, daß sie – gewissermaßen im nachhinein a priori und trotz erkannter Inkohärenzen – unter einem alles übergreifenden, großgeschriebenen „Denken“ als koordiniert und geeint erschienen. Aufgrund dessen blieb das systematische Problem verdeckt oder zurückgehalten, wie es denn möglich sei, in ein gegebenes Begriffswort, genauer: in einen bestimmten begrifflich-logischen Regelungsrahmen kategoriale Neuerungen einzuschleusen, die dessen Bedeutung radikal verändern. Die so gefaßte Problematik rührt an das, was man die pädagogische Wahrheitsfrage nennen kann; denn wenn es in kohärenten Begriffen erfolgt, „daß wir denken“ (HEGEL) und Wahrheitsansprüche erheben, und wenn kategoriale Neuerungen die begriffliche Kohärenz von ‚Bildung‘ in Frage stellen, dann ist es vielleicht nichts mit dem Wahrheitsanspruch von Sätzen über Bildung, schon gar nichts mit der einen Wahrheit über die eine Bildung, mithin auch nichts mit einer Bildungstheorie, die eine solche Wahrheit fortschreitend oder nur mehr mit der Zeit gehend enthüllt (vgl. RUHL-LOFF 1993). In der lauen, pluralistischen Atmosphäre des gegenwärtigen pädagogischen Diskurses klingt das wahrscheinlich ziemlich harmlos. Es ist jedoch nicht harmlos, weil auch in der Gegenwart faktisch fortgesetzt Wahrheits- oder Rechtsmäßighkeitsansprüche erhoben werden. Sie verbürgen, daß überhaupt ein Diskurs stattfindet und von den an ihm Beteiligten anscheinend auch als sachlich sinnvoll empfunden wird, was man wohl schwerlich unterstellen dürfte, wenn bloß lauter Wortzusammenstellungen – die eine so gut oder schlecht wie die andere – in einem gemeinsamen Horch- und Gesichtsraum aneinandergerieten. Der offene oder stille Verzicht auf Wahrheitsansprüche zugunsten eines paradigmatischen oder ästhetischen oder systemtheoretisch-radikalkonstruktivi-

stischen oder sonstwie gefaßten Irgendwo von Sätzen ist insofern selbstwidersprüchlich (vgl. HEID 1994).

Aber nun endlich zur Plausibilisierung kategorialer Neuerungen in der Bildungstheorie! Vier Neuerungen seien ohne Anspruch auf Vollständigkeit erwähnt.

(1) Ein Grenzfall ist das Neuaufkommen des Bildungsgedankens selbst unter dem Namen *paideia* im 5. vorchristlichen Jahrhundert.⁴ Dieser Sachverhalt kann darauf aufmerksam machen, daß die Problematik des Neuen von Anfang an in die Bildungsidee eingeschrieben war, bereits darum, weil sie einen Anfang hat. Sie ist m. a. W. kein im logischen Verständnis notwendiger, sondern ein nur mehr möglicher Gedanke.

(2) Begriffsintern ist es eine kategoriale Neuerung, wenn unter zu bildenden Menschen neuzeitlich und modern Individualitäten verstanden werden. Die Denker der Antike bezogen (bis zur ersten Hälfte des 4. Jahrhunderts v. Chr.), obwohl in der humanistischen Literatur gelegentlich anderes geschrieben worden ist, Bildung nicht auf die individuelle Eigentümlichkeit (vgl. MEYER-DRAWE 1997), sondern dachten sie, so etwa PLATON, der Individualität geradezu entgegengesetzt. Das war konsequent, weil Individualitätsprädominanz sich unmöglich mit dem vorausgesetzten einen und für alle verbindlichen Vernünftigen, Wahren und Guten vertragen hätte.

(3) Ebenfalls in der Differenz zwischen Antike und Neuzeit liegt die doppelte kategoriale Neuerung – einerseits – eines dynamischen, auf den Möglichkeitsbegriff und den Kontingenzgedanken gestützten, unfertigen Weltganzen, auf das Bildung sich bezieht, gegenüber einem in sich ruhenden, vollendeten Kosmos sowie – andererseits – der Unterschied zwischen einem in ‚theoretischer‘ Schau zuteil werdenden Denken, das den antiken Gebildeten kennzeichnete, in Abhebung gegen die (mißlingende) willentliche und selbsttätige Denkpraxis neuzeitlich Gebildeter.

(4) Im Gefolge der eben genannten Innovationen ist eine Neuerung kategorialen Ausmaßes auch die moderne, insbesondere im 20. Jahrhundert zur Vorherrschaft gekommene Rangstellung von Sozialität bzw. der Gesellschaft als Referenzpunkt von Bildungstheorie, Bildungsempirie und Ausbildungspraxis. Während noch für HUMBOLDT die Welt das Primäre war, worauf er den Bildungsbegriff bezog (1793/1968), und die Gesellschaft eher als Störgröße ins Spiel kam⁵, jedenfalls als bildungstheoretisch sekundärer Bezugspunkt rangierte, verschwindet in nachfolgenden Bildungsvorstellungen bis heute zunehmend die Welt hinter der gesellschaftlichen Weltvermittlung bzw. deren internet-medialer Konstruktion und Simulation (vgl. MEDER 1998, aber mit anderer Konse-

4 Die in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Literatur verbreitete Rückführung des Bildungsgedankens auf die deutsche Klassik ist nicht zu halten. Den deutschen Klassikern war i. d. R. bewußt, daß sie dem pädagogischen Denken der Griechen Wesentliches verdankten.

5 So vor allem in: W. v. HUMBOLDT: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen (1792). In: Gesammelte Schriften. Bd. 1. Berlin 1968, S. 97–254.

quenz). Die Folge des Verlusts einer originären Welt-Beziehung von Bildung wäre die Austauschbarkeit und schließlich die objektive Überflüssigkeit unabhängig voneinander denkender einzelner (vgl. für eine ähnliche Entwicklung in Japan eindrucksvoll: IMAI 1998). Ein Indikator für die Wirklichkeit dieser Entwicklungstendenz ist die Beschwörung und Beteuerung selbständigen Subjektseins in der Gegenwartspädagogik, vor allem in den Theorien ihrer die Praktiker beeindruckenden Wortführer, ohne daß diese Pädagogik allgemein bemerkt, wie sie gleichzeitig mitwirkt an der Weichenstellung für ein Zeitalter geklonter Lämmer.⁶

III.

Eine Theorie des Neuen hat u. a. zu klären, wie alte und neue Bedeutungsregeln schlüssig miteinander zu verkettet sind, so daß wir mit einiger Berechtigung von einer einzigen Bildungstradition sprechen können, obwohl die Beispiele für Neuerungen zeigen, daß bei einer solchen Redeweise sachlogisch inkompatible Gebrauchsregeln unter demselben Begriffswort zusammengekommen werden – noch ganz abgesehen von der Verschiedenartigkeit der metaphorischen Anschauungskomponenten, die in der deutschen ‚Bildung‘ stecken (herstellen, wachsen, formen, bauen, einem Bild folgen, Gestalt annehmen u. a. m.). Ich skizziere dazu eine Hypothese, die ich vorläufig nur mit einer im äußerlichen verbleibenden Beobachtung abstützen kann. Die durch T. S. KUHN (1976, 1978), P. FEYERABEND (1976, 1980), G. PETERSON-FALSHÖFT (1980) und K. HELMER (1996) angeregte Hypothese lautet: Kategoriale Neuerungen in der Bildungsidee werden rhetorisch vorbereitet und vermittelt. Ihre Anerkennung beruht nicht auf einer förmlichen Widerlegung von etwas zuvor für richtig Erachtetem, sondern auf einer rhetorisch – d. h.: zwar mit Argumenten, aber mit keinen logisch zwingenden – induzierten Umstimmung, die die alte Redeweise und Gedanklichkeit verblassen und die neue griffig und lichtvoll erscheinen läßt. Eine rhetorische Verkettung heterogener begrifflicher Spielzüge und kein systematischer Zusammenhang von logischer Kohärenz wäre es demzufolge auch, der es erlaubt, von Bildung im Singular und insbesondere von der einen Bildungstradition zu sprechen – Rhetorik dabei verstanden im Sinne von ARISTOTELES' Unterscheidung als derjenigen Argumentationsart, die zuständig ist für das, was sich nicht im strengen Sinne beweisen läßt. Die dieses hypothetische Theorem zunächst einmal ganz äußerlich stützende Beobachtung geht dahin, daß die Rhetorik an den Schwellen großer bildungstheoretischer Umbrüche auffallend prominent hervortritt: Sophistik und Rhetorik begleiten das früheste, scharf umrissene, das sokratische und platonische Bildungsdenken, forcieren es und konkurrieren mit ihm. Die neuzeitliche Erneuerung des Bildungsgedankens mit ihrer radikalen Veränderung der Menschen- und Weltdeutung, die im 15. und 16. Jahrhundert zum Erfolg führt, geht einher mit vehementen theoretischen Bemühungen um

6 Ein charakteristisches Beispiel für die gleichzeitige Beschwörung und Beschneidung von gedanklicher Selbständigkeit gibt der Text der nordrhein-westfälischen Denkschrift „Zukunft der Bildung, Schule der Zukunft“ (Bildungskommission NRW 1995). Analytisch und kritisch dazu: RUHLOFF (1998).

die Rhetorik (VALLA, MELANCHTHON, VIVES, NIZOLIO u. a. m. bis hin zu VICO) und mit Glanzstücken rhetorischer Praxis, z. B. ALBERTIS „Momus“, MANETTIS Würdeschrift, die „Oratio“ von PICO DELLA MIRANDOLA, ERASMUS' „Lob der Torheit“, MORUS' „Utopia“, RABELAIS' „Gargantua“ und „Pantagruel“. Auch die kategorialen Neuerungen des neuhumanistischen Bildungsbegriffs dürften, obwohl die Rhetorik als Theorie im 18. Jahrhundert erliegt (vgl. HELMER 1982, 1993, 1994; auch LOHMANN 1993), von der Aufklärungsrhetorik, maßgeblich insbesondere von ROUSSEAUS Freiheitsrhetorik, vorbereitet worden sein. Und falls die Hypothese tragfähig sein sollte, wäre die gegenwärtige Wiederbelebung und Aufwertung der (theoretischen) Rhetorik in der Pädagogik ein Indikator dafür, daß ein neuerlicher begriffsgeschichtlicher Umbruch im Gange ist. Zu diesem Zusammenhang gehört m. E. auch – oder paßt jedenfalls – die leibliche Umstimmung der Aufmerksamkeitsrichtungen des Hörens und Sehens durch neue Werke der Musik und der bildenden Kunst an markanten bildungsgeschichtlichen Epochenschwellen, wie sie von KLAUS MOLLENHAUER beschrieben worden ist (1998).

Das kann jetzt nicht weiterverfolgt werden. Statt dessen soll abschließend noch einmal die oben gestreifte, mit dem Phänomen kategorialer Neuerungen verbundene bildungstheoretische Wahrheitsproblematik aufgenommen werden. In einer ihrer Versionen besteht sie darin, daß es weder hinreichende, nicht in *petitiones principii* umschlagende Vernunftgründe für die Anerkennung von Neuartigem gibt – Neues ist nicht *per se* Besseres – noch für seine prinzipielle Zurückweisung; denn Neues ist auch nicht schlechter, weil es neu ist. Ein typischer Fall mithin für einen skeptischen bzw. einen vernunftproblematischen Einsatz (vgl. FISCHER 1993)! HERWIG BLANKERTZ hat – in einer geschichtsbezogenen Umkehrung – eine ähnliche Problematik gesehen, wenn er in seinem pädagogischen Theorem von der Bedeutung der Tradition mit KOLAKOWSKI sagt, daß „Tradition“ etwas unter sich begreife, was uns – berechtigterweise – bindet, ohne uns mit „Vernunftgründen“ überzeugen zu können (1979, S. 44). Für den bildungstheoretischen Umgang mit Neuartigem ist nun aber dieses auf die Vergangenheit gemünzte Problemlösungsangebot nicht geeignet, zumal es seine volle Kraft erst entfaltet unter Voraussetzung einer in der geschichtlichen Wirklichkeit der Erziehung verankerten „grundlegenden Wahrheit“. Eine solche Wahrheit gerät jedoch mit dem Nachweis inkohärenter kategorialer Veränderungen der Bildungsidee – und der Bildungswirklichkeit – in den Sog des Zweifels. Was Grundlage schien, bricht als Problem wieder auf. Der emanzipatorische Charakter von Bildung als einer unter mehreren ihrer Bedeutungszüge braucht deswegen übrigens nicht preisgegeben zu werden; denn, was immer unter Bildung sonst noch alles begriffen worden sein mag, Emanzipation im (antisubjektivistischen) Verständnis der Entbindung zu rückhaltloser Einsicht und Erkenntnis ist mit der Bildungsidee bereits im Anfangsstadium, bei SOKRATES und PLATON (vgl. BENNER 1988; FISCHER 1997), derart verknüpft, daß ohne dieses gedankliche Motiv die Sammlung erziehungsrelevanten Wissens um einen eigens ausgegrenzten Fokus, also sowohl die Entstehung von Pädagogik als auch deren neuzeitliche Renaissance und ihre flächendeckende Etablierung in der Moderne nicht begreiflich wären. Aber dieser Rahmen reicht allein nicht hin, die mit dem Aufkommen von neuartigen Fragen verbundenen Kompatibilitäts- und Kohärenzprobleme theoretisch zu bewältigen.

Die systematischen Schwierigkeiten, die sich aus der Anlagerung kategorialer Neuerungen in der Bildungsidee ergeben, lassen sich m.E. dann, aber wohl auch nur dann, beheben, wenn Bildung in der Modalität des problematischen Vernunftgebrauchs gedacht wird (vgl. RUHLOFF 1996; 1998a). Der Bildungsbegriff signalisiert dann nicht mehr eine vorauszusetzende Wahrheit im Sinne einer uns Menschen notwendigerweise zuzuschreibenden Erfüllung unserer Verfassung, wie ja auch die historisch-empirischen Befunde nicht nahelegen. Wohl aber verbindet er sich gerade wegen seines problematischen Status mit theoretisch zu begründenden und praxisbedeutsamen Ansprüchen auf eine menschenwürdige Verfassung (vgl. BALLAUFF 1989). Im logischen Modus der Problematizität wird der Bildungsbegriff zugleich für neuartige Gedanken offengehalten – bis hin zu seiner eigenen nicht a priori auszuschließenden Auflösung (vgl. FISCHER 1989). In der entgegengesetzten Blickrichtung bedeutet problematischer Vernunftgebrauch in der Bildungstheorie eine Barriere gegen willkürliche Neuerungen, weil er den Anschluß von Neuartigem an die Bedingungen von Theorie und Begründung knüpft. Denn soviel läßt sich vom kategorial Neuen, ohne es von vornherein alt aussehen zu lassen, postulieren: Im Unterschied zum absolut Neuen kommt, wer kategorial Neues vorschlägt, nicht umhin, eine positive Beziehung zum bislang Gedachten insofern aufzunehmen, als ein erreichtes Theorieniveau nur um den Preis der Belanglosigkeit unterboten werden kann.

Literatur

- ADORNO, TH. W.: Theorie der Halbbildung. In: M. HORKHEIMER/TH. W. ADORNO: Sociologica II. Frankfurt a. M. 1962, S. 168–192.
- BALLAUFF, TH.: Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. 3 Bde. Bd. 2 u. 3 mit K. SCHALLER. Freiburg/München 1969–1973.
- BALLAUFF, TH.: Pädagogik als Bildungslehre. Weinheim ²1989.
- BENNER, D.: Von der Lehrbarkeit der Tugend angesichts der Frage nach der Tugend selbst. Erziehungs- und bildungstheoretische Überlegungen zum sokratischen Wissen des Nichtwissens. In: D.J. LÖWISCH/J. RUHLOFF/P. VOGEL (Hrsg.): Pädagogische Skepsis. (= Festschrift WOLFGANG FISCHER.) St. Augustin 1988, S. 129–137.
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung, Schule der Zukunft. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995.
- BLANKERTZ, H.: Kritische Erziehungswissenschaft. In: K. SCHALLER (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik. Bochum 1979, S. 28–45.
- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar ²1992.
- FEYERABEND, P.: Wider den Methodenzwang. Skizze einer anarchistischen Erkenntnistheorie. Frankfurt a. M. 1976.
- FEYERABEND, P.: Erkenntnis für freie Menschen. Veränderte Ausgabe, Frankfurt a. M. 1980.
- FISCHER, W.: Der Mensch – animal laborans? Philosophische und pädagogische Rückfragen zur neuzeitlichen Karriere der ‚Arbeit‘. In: Vierteljahresschrift für wiss. Pädagogik 63 (1987), S. 1–16.
- FISCHER, W.: Über Recht und Grenzen des Gebrauchs von ‚Bildung‘. In: W. FISCHER: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979 bis 1988. St. Augustin 1989, S. 117–130.
- FISCHER, W.: Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik. In: W. FISCHER/J. RUHLOFF: Skepsis und Widerstreit. St. Augustin 1993, S. 11–28.
- FISCHER, W.: Kleine Texte zur Pädagogik in der Antike. Baltmannsweiler 1997.
- FUNKE, G.: Phänomenologie – Metaphysik oder Methode? Bonn ³1979.

- GOLDSTEIN, E.: Gruß nach hinten oder: Die Fahrt nach dem Land der Anarchisten (1976). Wetzlar 1984.
- GOLDSTEIN, E.: Herausforderung nach oben. Ein Interview mit den Mythologen der technischen Zivilisation. In: ST. BLANKERTZ (Hrsg.): Auf dem Misthaufen der Geschichte. Münster/Wetzlar 1978 1, S. 12–24.
- HARNEY, K./KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit. Opladen 1997.
- HEID, H.: Plädoyer für erziehungswissenschaftlichen Pluralismus. Ein Beitrag zur Politisierung pädagogischen Denkens und Handelns? In: F. HEYTING/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 121–130.
- HELMER, K.: Weltordnung und Bildung. Versuch einer kosmologischen Grundlegung barocken Erziehungsdenkens bei Georg Philipp Harsdörffer. Frankfurt a. M./Bern 1982.
- HELMER, K.: Modern – Moderne – Modernität. Begriffsgeschichtliche Analysen und kritische Anmerkungen. In: L. KOCH/W. MAROTZKI/H. PEUKERT (Hrsg.): Revision der Moderne? Beiträge zu einem Gespräch zwischen Pädagogik und Philosophie. Weinheim 1993, S. 10–26.
- HELMER, K.: Umbruch zur Moderne. Studien zur Bildungsgeschichte im 17. Jahrhundert. St. Augustin 1994.
- HELMER, K.: Systematische Pädagogik und theoretische Rhetorik. In: M. BORRELLI/J. RUHLOFF (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. II. Baltmannsweiler 1996, S. 28–40.
- HELMER, K.: Bildungswelten des Mittelalters. Denken und Gedanken, Vorstellungen und Einstellungen. Baltmannsweiler 1997.
- HEYDORN, H.-J.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. In: H.-J. HEYDORN: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. (= Bildungstheoretische Schriften. Bd. 3.) Frankfurt a. M. 1980, S. 95–184.
- HUMBOLDT, W. v.: Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: WILHELM VON HUMBOLDTS Gesammelte Schriften. Hrsg. v. d. Königl. Preußischen Akademie der Wissenschaften. Bd. I (1903). Photomech. Nachdruck Berlin 1968, S. 282–287.
- IMAI, Y.: Ein voll entwickelter Konstruktivismus des Subjekts. Die Situation des Menschenbildes der japanischen Gegenwart. In: Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie 1 (1998). Fragen nach dem Menschen in der umstrittenen Moderne. Baltmannsweiler 1998, S. 51–70.
- KRÜGER, H.-H.: Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft. In: H.-H. KRÜGER/TH. RAUSCHENBACH (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Weinheim/München 1994, S. 115–130.
- KRÜGER, H.-H.: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen 1997.
- KUHN, TH. S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. 2., revidierte und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Aufl., Frankfurt a. M. 1976.
- KUHN, TH. S.: Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt a. M. 1978.
- LOHMANN, I.: Bildung, bürgerliche Öffentlichkeit und Beredsamkeit. Zur pädagogischen Transformation der Rhetorik zwischen 1750 und 1850. Münster/New York 1993.
- MASSCHELEIN, J./WIMMER, K.-M.: Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit: Randgänge der Pädagogik. St. Augustin/Leuven 1996.
- MEDER, N.: Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien. Köln 1987.
- MEDER, N.: Neue Technologien und Erziehung/Bildung. In: M. BORRELLI/J. RUHLOFF (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. III. Baltmannsweiler 1998, S. 26–40.
- MEYER-DRAWE, K.: Individuum. In: CHR. WULF (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim/Basel 1997, S. 698–708.
- MOLLENHAUER, K.: Über Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), S. 277–285.
- MOLLENHAUER, K.: Der Leib – Bildungshistorische Beobachtungen an ästhetischen Objekten. In: M. BORRELLI/J. RUHLOFF (Hrsg.): Gegenwartspädagogik. Bd. III. Baltmannsweiler 1998, S. 56–78.
- MOLTMANN, J.: Neu, das Neue. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 6. Basel 1984, Sp. 725–727.
- PETERSON-FALSHÖFT, G.: Die Erfahrung des Neuen (P. FEYERABEND/T. S. KUHN). In: Philosophische Rundschau 27 (1980), S. 101–117.

- RUHLOFF, J.: Eine Allgemeine Pädagogik? In: W. FISCHER/J. RUHLOFF: Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. St. Augustin 1993, S. 57–64.
- RUHLOFF, J.: Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: M. BORRELLI/J. RUHLOFF (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. II. Baltmannsweiler 1996, S. 148–157.
- RUHLOFF, J.: Philosophy of Bildung and Education in a problematic use of reason. In: F. HEYTING/D. LENZEN/J. WHITE (Hrsg.): Methods in Philosophy of Education. London 1998, in Vorbereitung (a).
- RUHLOFF, J.: Bildung heute. In: Pädagogische Korrespondenz. Nr. 21 (1998), im Druck (b).
- SCHALLER, K.: Pädagogik der Kommunikation. Annäherungen, Erprobungen. St. Augustin 1987.
- WENIGER, E.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Hrsg.: B. SCHÖNIG. Weinheim und Basel 1975.
- WIMMER, K.-M.: Der Andere und die Sprache. Vernunftkritik und Verantwortung. Berlin 1988.

Abstract

In educational theory, the concept in education is usually set as a constant which – although allowing to comprise the new – is, as a categorial framework, not subjected to changes. Against this background, the author develops the thesis that, from the historical perspective, categorial changes in the concept of education are, in fact, to be confirmed and that the validity of such changes, which have probably always been introduced by rhetorical means, cannot be denied from the start. One of the consequences of categorial changes is that not only talk about the “one educational tradition”, but also the claims to verity raised continuously by educational-theoretical principles in their entirety seem to be doubtful. A readjustment of the pedagogical use of reason to an awareness of problems could be an appropriate means to avoid this dilemma.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Jörg Ruhloff, Fachbereich Erziehungswissenschaften,
Universität – Gesamthochschule Wuppertal, Gaußstr. 20, Postfach 101027, 42119 Wuppertal